POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: “EDUCAÇÃO PARA TODOS” OU EXCLUSÃO EM NOME DA “QUALIDADE”?

¿POLÍTICA DE EVALUACIÓN A GRAN ESCALA: "EDUCACIÓN PARA TODOS", O ELIMINAR EN EL NOMBRE DE "CALIDAD"?

LARGE-SCALE EVALUATION POLICY: "EDUCATION FOR ALL" OR EXCLUSION ON BEHALF OF "QUALITY"?

Silmara Cássia Barbosa MÉLO[1]
Wilson Honorato ARAGÃO[2]

RESUMO: A política de avaliação da educação no Brasil percorre caminhos duvidosos com repercussões jamais percebidas, que implicam diretamente no cotidiano da escola, dos professores e dos alunos, fazendo emergir problematizações acerca dos impactos, sobretudo, no que se refere às formas mais aprimoradas de exclusão. Nesta perspectiva, este artigo discute a atual política de avaliação da educação básica em larga escala, implantada nos anos 1990, e sua relação com o processo de exclusão. Para tanto, foi realizada uma pesquisa teórica/bibliográfica em que se apresenta uma análise sobre a concepção da “educação para todos” até a emergência dos novos ideais propostos para educação com base no movimento “Todos Pela Educação”. Além disso, aborda-se o processo de implementação, os instrumentos utilizados e as repercussões da política de avaliação em larga escala no Brasil. Desse modo, observa-se que na busca por resultados, perde-se o processo de lutas e as conquistas travadas historicamente em torno educação enquanto um bem público, um direito de todos, a qual não pode ser reduzida a mensuração numérica, constituindo-se assim um mecanismo de exclusão em nome da “qualidade”.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Avaliação em larga escala. Exclusão.

***RESUMEN**: La evaluación de la política de educación en Brasil recorre caminos dudosos nunca percibida repercusiones, que participan directamente en la vida cotidiana de la escuela, profesores y estudiantes, haciendo emerger problematizações acerca de los impactos, especialmente en relación con formas mejoradas de exclusión. En esta perspectiva, este artículo aborda la política actual de la evaluación de la educación básica en gran escala, en los años 1990 y su relación con el proceso de eliminación. Para ambos, un teórico y de investigación en la que la literatura presenta un análisis del concepto de "educación para todos" a la aparición de nuevos ideales propuestos para la educación basada en el "todo para el movimiento de la educación".*

[1] Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Atualmente é professora da Educação Básica nos municípios de Campina Grande e Massaranduba. Email: silmaracassia2008@hotmail.com.
[2] Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Professor Associado II. Diretor do Centro de Educação/UFPB (2013-2016). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: wilsonaragao@hotmail.com.

(cc) BY-NC-SA

Además, aborda el proceso de implementación, las herramientas utilizadas y la política de evaluación de impacto a gran escala en Brasil. Así, se observa que en los resultados de la búsqueda, el proceso de luchas y logros históricamente de combate alrededor de la educación como un bien público, un derecho para todos, que no puede reducirse a la medición numérica, siendo así un mecanismo de exclusión en nombre de la "calidad".

***PALABRAS CLAVE**: Políticas educativas. Evaluación a gran escala. Exclusión.*

***ABSTRACT**: The education assessment policy in Brazil goes through dubious paths and never perceived repercussions, involving directly in the school routine, teachers and students, giving rise to problems found on the impacts, especially with regard to the most improved forms of exclusion. In this perspective, this article discusses the current policy of evaluating large-scale basic education, implemented in the 1990s, and its relation to the exclusion process. For that, a theoretical/bibliographical research was carried out in which an analysis on the concept of "education for all" was presented, until the emergence of the new ideals proposed for education based on the "Todos pela Educação" movement. In addition, it addresses the implementation process, the instruments used and the repercussions of the large-scale evaluation policy in Brazil. In this way, it is observed that in the search for results, the process of struggles and the historically conquered conquests about education are lost as a public good, a right of all, which can not be reduced to numerical measurement, Thus an exclusion mechanism in the name of "quality".*

***KEYWORDS**: Educational policies. Large scale evaluation. Exclusion.*

Introdução

O Brasil, sob o efeito das mudanças no contexto global e o controle de organismos internacionais[3], incorpora as mudanças dos setores de produção à educação, em que a eficiência, a eficácia e o desempenho passam a orientar as políticas públicas nos anos 1990. Uma espécie de "epidemia política", como refere-se Ball (2004), em que agentes como a OCDE e o Banco Mundial, reformadores educacionais, parecem estar com "chave para o sucesso" e apresentam "pacotes" para educação baseando-se nas leis do mercado, na gestão para resultados e na performatividade.

No que se refere, especificamente, às políticas de avaliação da Educação Básica, fica por conta da implantação e aprofundamento das políticas neoliberais com início na era FHC, e, posteriormente, expandidas durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva.

[3] Com por exemplo, o Todos Pela Educação, um movimento de intelectuais e organizações do capital que "assumiram um papel ainda mais decisivo no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país (MARTINS, 2009, p. 21).

(cc) BY-NC-SA

Na perspectiva de Freitas (2007, p. 966), assiste-se, nesse período, à “conversão plena às propostas liberais de ‘responsabilização’ e de privatização do público”.

A preocupação, segundo Freitas (2007, p. 972), refere-se

> Ao aparecimento de novas formas de exclusão que estão sendo implementadas nos sistemas e sobre as quais temos pouco controle e conhecimento. Continuamos raciocinando em termos de reprovação, forma antiga de exclusão que coexiste, agora, com outras mais recentes desenvolvidas nos sistemas.

Nesse sentido, a “educação para todos”, expressa na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, que reafirma a educação enquanto um direito fundamental de todos, no mundo inteiro[4], parece ser substituída pela “educação para poucos”, ou seja, para aqueles que conseguem alcançar as metas estabelecidas nas avaliações em larga escala.

A política de avaliação no Brasil na educação básica, entretanto, percorre caminhos duvidosos com repercussões jamais percebidas, que implicam diretamente no cotidiano da escola, dos professores e dos alunos, e que fazem emergir problematizações acerca dos impactos, sobretudo, no que se refere aos mecanismos mais aprimorados de exclusão. Distanciando-se, assim, de uma concepção emancipatória de educação, a qual deve ser fundamentada na participação de todos os que fazem a escola e também na responsabilização do poder público (FREITAS et al., 2012).

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com um conjunto de decretos, dentre eles o que institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Para Voss (2011, p.48), quando o governo Lula decreta o PDE, rompe com as propostas defendidas historicamente pelo Partido dos Trabalhadores (PT), assim também “[...] com as práticas históricas de construção democrática de projetos e planos para a Educação”. Para Camini (2010, p. 537),

> PDE, constitui-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A

[4] Direito este, já expresso no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Também baseado em princípios de igualdade, liberdade, pluralismo e gratuidade.

(cc) BY-NC-SA

> integração dos entes federados ao Plano é estabelecida através da assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida "em compromisso" assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas.

O PDE, nessa direção, ancora-se na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB instituído no Plano de Metas, um indicador o qual seria capaz de "aferir" a "qualidade" da educação básica através de instrumentos de avaliação em larga escala.

As avaliações externas e seus resultados tem sido foco de muitos estudos (CASASSUS, 2013; AFONSO, 2009; BAUER, 2012; FREITAS, 2012), assim também como as implicações/repercussões/efeitos destas no cotidiano escolar e na vida de gestores e professores (BARRETO, 2013; BROOKE, 2013; FREITAS, 2013; 2016). Entretanto, os efeitos acerca do uso dos resultados dessas avaliações ainda precisam ser investigados, em especial, no que se refere à exclusão dos sujeitos que não atingem as metas estabelecidas.

Para Freitas (2007, p. 967), os problemas enfrentados na educação brasileira são provenientes de um formato ideológico do ideário liberal hegemônico, em que se admite "[...] a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados".

Nessa direção, o trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, apresenta-se a concepção da "educação para todos" até a emergência dos novos ideais propostos para educação com base no movimento "Todos Pela Educação". Em seguida, a segunda parte vai tratar do processo de implementação, dos instrumentos utilizados e das repercussões da política de avaliação em larga escala no Brasil, considerada uma forma de aprimoramento dos mecanismos de exclusão presente no contexto educacional brasileiro.

Da "educação para todos" aos novos ideais

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação brasileira passou a ser concebida como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo em vista o desenvolvimento da pessoa humana para o exercício da cidadania, assim também, como sua qualificação para o trabalho, baseada nos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo e gratuidade.

(cc) BY-NC-SA

Já na década de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março, teve como objetivo reafirmar o direito à educação e estabelecer compromissos mundiais para sua garantia. A UNICEF e a UNESCO, apoiados pelo Banco Mundial e outras organizações, elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos[5], para estes a educação é considerada a solução para combater à pobreza e sua responsabilidade é da comunidade, da família e do Estado.

A partir deste documento, se constituíram os Planos Decenais de Educação para Todos, em que as diretrizes e as metas da Conferência foram contempladas. No Brasil, a meta principal do plano era, em dez anos (1993-2003), a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo. Para Yanaguita (2011, p.05), este “plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização”.

Em 1996, o Relatório de Jacques Delors, publicado pela UNESCO, traçou os rumos para a educação mundial. O mesmo só foi publicado no Brasil em 1998, sendo apresentado pelo Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, para que a educação no país pudesse ser repensada para atender a política mundial. “Educação: um tesouro a descobrir” intitulava o documento que tinha como base o “aprender a aprender*”*. Conforme Saviani (2011), este relatório estava ligado “a necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (p.432), uma vez que era a exigência da economia a capacidade de adaptar-se, de aprender a aprender, e a educação deveria seguir tais princípios para atender ao mercado.

Nesse mesmo ano, o movimento de Democratização Educacional expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), visando o acesso à aprendizagem e à participação social, parecia distanciar cada vez mais o processo de exclusão da educação brasileira através da promoção da igualdade ao acesso à educação de “qualidade”. Para a LDB, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

[5] Tal Declaração segue os princípios e diretrizes do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismos Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

(cc) BY-NC-SA

Entretanto, como garantir a "qualidade" da educação? Nessa direção, emergem as formas de "verificar" tal "qualidade" através de sistemas de avaliação. Como afirma Freitas (2012), as políticas de avaliação e responsabilização nascem fundamentadas no "direito das crianças a aprender". Porém,

> Elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres (FREITAS, 2012, p. 346).

Assim, emergem novos mecanismos de exclusão, em que a "educação para todos", enquanto direito, é reduzida a um mero *slogan*, e o "todos pela educação" ganha força para garantir resultados nas avaliações em larga escala que passam a ditar os rumos das demais políticas públicas direcionadas à educação brasileira, em nome da "qualidade" (SHIROMA; NETO, 2015). Sobre a questão da "qualidade", pautada pelos empresários, "[...] está restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício" (FREITAS, 2002, p. 302).

Com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, orientado pelo ideário de um movimento de amplitude internacional, o Todos Pela Educação[6], elenca-se, dentre outras diretrizes: o foco na aprendizagem, apontando resultados concretos a serem atingidos; o acompanhamento de cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; e a divulgação na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, citado no art. 3º (BRASIL, 2007). O IDEB, também instituído pelo Plano de Metas, é um indicador cujo objetivo é a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Para Shiroma e Neto (2015), nessa perspectiva, as avaliações em larga escala são legitimadas, e dissemina-se também a noção de *estándares*, usados "[...] como métrica ou "vara" denomina-se também *estándares* de desempenho, serve para indicar o quão longe está um sujeito e quais características devem demonstrar em sua avaliação para

[6] O Todos Pela Educação é um movimento que conta com a participação do Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo, dentre outros colaboradores (consultar: http://todospelaeducacao.org,br).

(cc) BY-NC-SA

ser considerado competente naquele âmbito em questão” (p.15). Nos sistemas de avaliação “[...] o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos” (FREITAS, 2007, p. 973). O está que sob julgamento “[...] não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício” (FREITAS, 2002, p. 300).

Nesse contexto, a valorização dos resultados das políticas neoliberais ganha força para monitoramento da “qualidade” da educação através do desempenho individual. Entretanto, isso implica na constituição de novas relações entre os envolvidos neste processo. Pois,

> Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto (BALL, 2002, p.10).

Nessa direção, faz-se necessário refletir e problematizar, sobretudo, às consequências das políticas de avaliação, em termos de equidade e inclusão.

Política de avaliação em larga escala: exclusão em nome da “qualidade”?

Segundo Shiroma e Evangelista (2011, p. 131), “a melhoria da qualidade da educação foi apresentada como a principal justificativa para se profissionalizar os docentes; para aferi-la foram criados parâmetros e instrumentos padronizados de avaliação”. Ao “padronizar” o processo avaliativo e expandi-lo à larga escala, as desigualdades se instauram em nome da “qualidade” da educação, uma vez que

> Não leva em consideração as desigualdades internas ao sistema que é muitas vezes resultante de outras variáveis que não são escolares e a frequência dos testes, alguns realizados em períodos tão curtos que não poderiam esperar outro resultado que a confirmação do que já se havia observado (OLIVEIRA, 2015, p. 641).

Para garantir os resultados foi preciso a instauração de um forte sistema de avaliação com definição clara das metas, dos critérios e dos indicadores. Nessa

(cc) BY-NC-SA

perspectiva, os reformadores educacionais[7] orientam que a avaliação deve ser "normatizada, informatizada, computadorizada e despersonalizada", pois, assim, a subjetividade de quem avalia seria descartada (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Dessa forma, quando as avaliações de rendimento escolar, orientadas por uma metodologia clássica, realizadas no final dos anos 1988, apresentaram baixos resultados, algo que não era esperado, fez despertar o interesse do Ministério da Educação pelos processos de avaliação (GATTI, 2013). Mas é com o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, em 1990, que se introduz e expande as avaliações em larga escala no Brasil, intencionadas em "medir" a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Dentre os ciclos evolutivos do SAEB, este passou de uma avaliação externa em larga escala amostral ao agregar a perspectiva diagnóstica à noção de responsabilização (FREITAS, 2013).

De acordo com Freitas (2012, p. 383), um "[...] sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções". A meritocracia, sobretudo, é considerada "base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas e o esforço pessoal, o mérito de cada um".

Sobre os testes para os estudantes, foco deste trabalho, Bonamino (2013) considera que a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instaura-se a "primeira geração" de políticas de avaliação em larga escala. Este passou por várias fases evolutivas, mas é em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que se discute a validade do SAEB e percebe-se a necessidade de aprimorar seus instrumentos. Dentre os aprimoramentos destacam-se: a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI); a priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa e matemática; a participação das 27 unidades federais; e a adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (BONAMINO; SOUSA, 2013). Assim, foi possível comparar os desempenhos dos alunos entre anos e séries.

Em 2005, o Saeb foi submetido a uma reestruturação, passando a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do

[7] Segundo Freitas (2014, p. 1109), corresponde a "[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para "consertar" a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais".

(cc) BY-NC-SA

Rendimento Escolar (Anresc), a Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, auxiliando na tomada de decisões com relação aos recursos técnicos e financeiros, além de direcionar as ações para atingir as metas estabelecidas. Segundo Bonamino e Sousa (2013), esta etapa das políticas de avaliação em larga escala corresponde à uma “segunda geração”, na qual a mídia atua na divulgação dos *rankings*, destacando os melhores e piores resultados, permitindo as comparações entre redes e escolas. Tais comparações implicam na interferência direta nas escolas, direcionando o que e como fazer, com a distribuição de matrizes curriculares com os conteúdos “testados” nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. Para Bonamino (2013), essa geração das avaliações tem consequências de natureza simbólica, pois os efeitos ainda são considerados “fracos”.

Cabe ressaltar, entretanto, que assim como ocorrido em outros países, esta perspectiva tem efeitos bem mais complexos, como por exemplo, a segregação/exclusão socioeconômica tanto no território quanto dentro da própria escola, uma ameaça ao princípio democrático da educação instituído desde a Constituição Federal de 1988.

A “terceira geração” das avaliações, por sua vez, tem início ainda nos anos 2000, com a expansão dos sistemas de avaliação para os estados, e mais recentemente, para os municípios, com consequências “fortes” ou materiais (BONAMINO, 2013). Nesta fase, “[...] se relacionam as iniciativas de responsabilização com premiação financeira (alocação de recursos) e/ou pagamento de incentivo (bonificação salarial) para professores, diretores e outros profissionais da escola”, como afirma Bonanimo (2013, p. 53).

Nos anos subsequentes assiste-se o fortalecimento da política de avaliações em larga escala em nome da “qualidade” da educação. Em 2012, com a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nasce mais um instrumento de avaliação, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), direcionada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Com a portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a ANA foi incorporada ao SAEB para “verificar” os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (BRASIL, 2013).

Os rumos da política de avaliação no Brasil podem impactar ainda mais nas relações entre gestores, professores e alunos, colaborando muito mais com a segregação do que com a garantia do direito à “educação para todos”. Encontra-se em curso o processo de aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que pode provocar repercussões ainda mais excludentes no processo educativo, definindo o

(cc) BY-NC-SA

"básico" que deve ser ensinado às classes populares. Assim, constitui-se um campo em disputa, em que os reformadores da educação, já com o controle pelo processo avaliativo, agora, pretendem exercer sua influência sobre os objetivos de ensino na forma de uma "base nacional comum" ou na forma de "direitos de aprendizagem" (FREITAS, 2014).

Considerações finais

As reflexões teóricas levantadas neste ensaio fortalecem a tese de que se fazem necessários estudos ainda mais específicos sobre as repercussões da política de avaliação em larga escala nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Pois na busca obsessiva por resultados, perde-se o processo de lutas e as conquistas históricas em torno educação enquanto um bem público, direito de todos, a qual não pode ser reduzida a mensuração numérica (OLIVEIRA, 2015). Nas palavras de Oliveira (2015), ao tempo em que o governo a nível nacional prega, em algumas de suas políticas, a inclusão da diversidade, a nível local "[...] foram adotando políticas orientadas focadas na eficiência, apoiadas em avaliações em larga escala que, por sua vez, também foram conduzidas e financiadas pelo mesmo governo federal" (OLIVEIRA, 2015, p.641).

A supervalorização dos resultados implica na desconsideração de outras dimensões do processo educativo. Assim como aluno não pode ser responsabilizado pelo seu "fracasso" nos testes, professores e gestores não devem ser os únicos "punidos" pelo não alcance das metas estabelecidas. Em consonância com Freitas (2016), defende-se, aqui, não a desconsideração das avaliações na educação, mas apoia-se uma perspectiva de responsabilização participativa, em que haja mobilização baseada na participação de todos. A defesa da "qualidade" social da educação perpassa pela defesa do "[...] coletivo escolar como centro do processo avaliativo, se não quisermos desmobilizar o magistério submetendo-o a padronizações de conteúdo e método no interior das instituições" (FREITAS, 2016, p.135).

Nessa direção, as ideias aqui apresentadas são necessárias para desenvolver uma matriz formativa que valorize a formação humana, a democracia, a equidade e a inclusão na educação, em detrimento de números e de classificações promovidas pela ênfase nos resultados em avaliações censitárias. Ao igualar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, os materiais/livros didáticos, o currículo e a prática

(cc) BY-NC-SA

pedagógica com foco nos testes padronizados, a igualdade nos resultados não é garantida. Por isso, a necessidade do posicionamento crítico em relação a tais políticas e sua relação com a exclusão social, e, consequentemente, a não garantia do direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação,** Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2, p. 101-117, 2013.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, p. 7-31, 2012.

BONAMINO, Alicia.; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, Alicia. Avaliação educacional no Brasil 25 ano depois: onde estamos?. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 43-60.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAB. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2013.

BROOKE, Nigel. Políticas Estaduais de Responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 119-146.

(cc) BY-NC-SA

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CASASSUS, Juan. Política y metáforas: un análisis de la educación estandarizada en el contexto de la política educativa. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, v. 1. 2013. p. 21-46.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.,** v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Lei de responsabilidade educacional? **Com Ciência:** revista eletrônica de jornalismo científico, Campinas, v. 132, out. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 147-176.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e fundamentos de Avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 47-69.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc**., v. 36, n. 132. set 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

(cc) BY-NC-SA

SHIROMA, Eneida Oto; NETO, Aníbal Correia Brito. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. **Movimento-revista de educação,** ano 2, n. 2, 2015.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos**. Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **ANPAE**, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Como referenciar este artigo

MÉLO, Silmara Cássia B.; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1152-1164, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10177>. ISSN: 1519-9029.

Submetido em: 30/07/2017

Aprovado em: 20/09/2017

(cc) BY-NC-SA